

HISTORIA DEL ARTE, PEDAGOGÍA Y MEDIO ATLANTE: RE-MONTAJES Y CONECTIVISMO PARA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA

Federico Luis Ruvituso
Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes,
Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano

Resumen: La enseñanza de la Historia del Arte es un terreno todavía no del todo explorado. Pese a la renovación teórica que se está llevando a cabo sobre esta disciplina, los estudios sobre transferencia educativa universitaria no han ahondado en cómo enseñar contenidos específicos de la materia frente a los nuevos desafíos epistémicos y tecnológicos. Atendiendo a ello, este trabajo expone, tomando la idea de montaje warburgiano y la nueva teoría del *conectivismo*, un ejercicio didáctico que presenta al Atlas *Mnemosyne* de Warburg como un dispositivo medial para pensar y enseñar una Historia del Arte crítica en el contexto de la universidad actual.

Palabras clave: ESTUDIOS WARBURGUIANOS - MONTAJE -
CONECTIVISMO - PEDAGOGÍA

Este trabajo se cimienta en primer lugar en los avances del proyecto de investigación en curso “Historia del Arte y pedagogía de la enseñanza: aportes warburgianos” (2015-2017) radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FBA-UNLP)

A su vez, en segundo lugar, explora las dificultades y aciertos que se advirtieron durante las experiencias docentes realizadas durante las adscripciones en la materia Historia del Arte III desde 2010 hasta la fecha. Esta doble experiencia tanto pedagógica como de investigación proporcionó las herramientas para la construcción de propuestas curriculares concretas publicadas en colaboración con los docentes de la cátedra y directores del proyecto. (Lagrecá, Ruvituso, Sánchez, 2015). Por otro lado, en tercer lugar, destacamos las experimentaciones pedagógicas que se llevaron a cabo en el “Taller de imagen” realizado como actividad optativa para alumnos de Historia del Arte III durante 2014 y 2015.

Estos estudios y prácticas, se concibieron como un primer acercamiento a los conceptos y las teorías warburgianas motivando, los resultados positivos, la apertura de la perspectiva como forma didáctica y teórica. (Ruvituso, 2013; 2014, 2015). En ese sentido, los aciertos y problemas teórico/prácticos que fueron apareciendo, apuntalan la presente indagación que pretende avanzar sobre los resultados obtenidos y plantear nuevos desafíos epistémicos.

En este contexto, la hipótesis central de nuestras experiencias se centra en analizar y operativizar ciertos aspectos que ofrece el método warburgiano en tanto estrategia pedagógica universitaria de actualidad. En función de ello, nuestra perspectiva defiende el estudio y el uso de las teorías de Aby Warburg, como una forma de *innovación didáctica* (Libendinsky, 2011) para la enseñanza de la Historia del Arte¹. Dicho esto, es fundamental destacar que el proyecto avanza prestando especial atención a su potencial incidencia en el contexto educativo de la Universidad argentina

¹ A partir de aquí “HA”

en general y como ya mencionamos, en experiencias educativas particulares en la Facultad de Bellas Artes (UNLP).

Por otra lado, los aportes potenciales de nuestra perspectiva se ocuparon de las posibilidades pedagógicas de los conceptos de “memoria”, “montaje”, “supervivencia” (*Nachleben*) y “espacio para pensar” (*Denkraum*) entre otros, como formas de presentar y enseñar una Historia del Arte crítica. (Ruvituso, 2014; 2015) Estos trabajos a su vez, respaldaron un análisis específico acerca del Atlas *Mnemosyne* (1926-1929) como un “espacio para enseñar” de estructura móvil y variable, capaz de contener al estudio de imágenes bajo el amparo de una concepción holística de la historia y la cultura visual (Ruvituso, 2015). Por ello, es importante señalar que parte fundamental de las herramientas de análisis warburgianas deben su carácter a cierta idea de fragmentariedad y re-definición constante de acuerdo al objeto/s de estudio que se propongan abordar. (Mazzuco, 2003) Podemos agregar aquí, en este caso, de acuerdo también al contexto educativo en el que se las ponga a prueba.

Por otra parte, mientras que las imágenes son para Warburg un “espacio para pensar”, confiamos que la caja de herramientas pedagógicas que formulamos, guiados por algunas consideraciones de este historiador del arte, entre otros, construyan un “espacio para enseñar” a pensar la historia del arte y su pedagogía. De esta manera, no es la intención presentar una construcción demasiado acabada de nuestra pesquisa sino quizás enunciar, junto con algunos contenidos y presupuestos teóricos, inquietudes y problemáticas que han surgido en las últimas semanas de investigación.

I

La relación entre pedagogía y arte ha sido muy prolífica en los últimos años. Las disciplinas artísticas acompañan y presentan importantes avances para el desarrollo educativo en todos sus niveles. Sin embargo, la Historia del Arte no ha recibido tanta atención a la hora de formular proyectos universitarios de índole particular (Trepát, 1995). Esta disciplina, aún funcionando como herramienta pedagógica, no posee un método de enseñanza actualizada que responda a las necesidades y recursos actuales (especialmente geopolíticos) sin caer en simplificaciones y recortes demasiado tendenciosos. Así por ejemplo, durante los años setenta, Lucien Febvre (1970) ya advertía la condición de inventario que la Historia del Arte tradicional mantenía como una de sus principales tareas de enseñanza:

“Ya tenemos a Courbet tratado de la misma manera que la maquina de vapor. Títulos, telas y fechas, fechas, telas y títulos (...) los futuros historiadores del arte, leerán, releerán y repetirán en voz alta, con furioso celo, esos estudios y esas ocho fechas” (Febvre, 1970: 154)

Por otra parte, esta potente y tradicional condición documental se ve atravesada por cierta “trans-disciplinariedad indisciplinada” que la HA y los recientes estudios visuales reclaman en la actualidad (Brea, 2015: 15). De este modo, la enseñanza y las competencias tradicionales son puestas en cuestión por factores infranqueables que rebasan los presupuestos disciplinares. En ese sentido, la HA no comparte sólo con la Estética, la Semiótica y la Sociología el podio de la disciplinas que se encargan del estudio del arte y sus manifestaciones. Los estudios visuales, la antropología y la neurociencia, por dar algunos ejemplos, son hoy prolíficos e innovadores campos de indagación sobre el objeto artístico. Estos nuevos campos y aquellos tradicionales, comparten y rechazan presupuestos problemáticos de índole diversa, que echan por tierra cualquier construcción demasiado esquemática de “ismos”, fechas y conceptos. Entre estos interrogantes, podemos mencionar el problema de la nueva concepción de imagen y de cultura visual, los relativismos culturales, las propuestas de ensayo filosófico más o menos estrictas, la incidencia de los nuevos medios etcétera. Por otra

parte, la HA tradicional ha defendido desde el giro sociológico en adelante la segunda de estas aseveraciones, es decir: el estudio de la convención visual/cultural y su recepción. (Werkmeister, 2008) Sin embargo, los nuevos enfoques mencionados arriba proponen una reescritura total de la disciplina, junto con la revisión crítica tanto de sus supuestos teóricos más importantes (formalismo, iconología etc.) como de su construcción eurocéntrica y pictoricista habitual. (Danto, 1999) Esta concepción, quebrada para Arthur Danto (1999) por los experimentos de vanguardia continúa a pesar de ello con una determinada idea de progreso estético e histórico que sigue su camino con aparente naturalidad, pese a haber sido criticada su validez como presupuesto básico por varios autores relevantes. (Hazan, 2014; Didi-Huberman, 2002)

De este modo, alentando un creciente contexto de revisión, se viene llevando a cabo en la última década la lenta y problemática exhumación de la figura de Warburg (1866-1929). Este *revival*, contempla tanto una historiografía crítica (Gombrich, 1993; Didi-Huberman, 2002) como novedosos y diversos planteos operativos que lo presentan como su figura tutelar. (Guinzburg, 2000; Didi-Huberman, 2013; Burucúa, 2014, etc.) Empero, el rescate de este historiador del arte alemán presenta la dificultad de considerar tanto sus teorías en un nuevo contexto, como también las inquietudes y problemas del propio clima intelectual del que surgen sus concepciones. Dicho de otra manera, supone comprender por un lado un ambiente intelectual definido por la aparición de la psicología (Freud) y la antropología (Darwinismo) como nuevos enfoques científicos para el estudio del conocimiento humano y, por el otro, un clima de entreguerras, un período de inusitado avance técnico en las comunicaciones y la industria. (Michaud, 2013) Que sea justamente una figura de aquellos primeros años del siglo XX la que se nos presenta hoy a inicios del XXI como de inusitada actualidad, no deja de ser síntoma de dos tramas históricas que comparten ciertos aspectos de interés, para nuestra perspectiva. Si nos detenemos en aquella efervescencia científicista donde la formación académica comenzó a cerrar sus constructos disciplinares y a volverse de experticia, podemos advertir algunas de las dificultades actuales que manifiesta una disciplina, paradójicamente tan específica como la HA. (Nisbet, 1980) El uso de los actuales recursos tecnológicos en tanto transmisores y soportes de las experiencias culturales del pasado y del presente, junto con el acceso cada vez menos restrictivo a las teorías y a las fuentes (los tesauros digitales), señala importantes síntomas de aquella paradoja. Más claramente, sugiere como este nuevo salto tecnológico produce un efecto por lo menos desequilibrante para cualquier tipo de concepción educativa basada en un manual "bitácora" demasiado enciclopédico. (Sánchez y otros, 2014) La inevitable deuda que tienen los estudios visuales con los medios técnicos de reproducción, provocaron y provocan que, en gran medida, la técnica no sólo se ponga al servicio de la investigación y producción en artes sino que someta a su vez, su alcance analítico a las posibilidades de los recursos técnicos disponibles. En otras palabras, lo que significó el cine, la fotografía, la gigantografía y la diapositiva para la época de Warburg respecto al *tour de forcé* intelectual, la *Wunderkammer*, el museo y la xilografía impresa, nos remite hoy, en muy otra escala, a la inmediatez del ordenador respecto a todos los sistemas anteriores. Consecuentemente, el estudio de la imagen se transformó en aquellos años como en estos, en una cuestión tan densa como inaprensible gracias a los nuevos medios masivos de reproductibilidad. Como señala Katia Mazzuco (2007), los nuevos medios de reproducción no provocaron en este campo una degradación benjaminiana sino que por el contrario, siendo el proyecto warburgiano su mayor paradigma, iniciaron una serie de conexiones entre imágenes tan impensadas y prolíficas como inabarcables. (Mazzuco, 2007)

Sin ahondar demasiado en esta comparación, podemos destacar como punto central un problema común de éste y aquel tiempo: la necesidad de construir una nueva concepción medial de la imagen para la enseñanza y el estudio de la HA. Por concepción medial, entendemos un dispositivo mecánico o electrónico de producción y

reproducción de imágenes, que permita reponer y pensar las posibilidades del medio como forma pedagógica crítica. (De Rueda, 2009)

La HA del primer siglo XX nos señala para ello dos potentes sistemas de imagen medial propuestas por dos grandes figuras tutelares del formalismo y de la iconología respectivamente: Heinrich Wölfflin (1864-1945) y el propio Aby Warburg. Estos autores concibieron sistemas para utilizar el medio técnico con fines expositivos de muy diversas maneras y con un éxito muy dispar. Por un lado, encontramos la exposición de comparaciones maestras de cañón doble que Wölfflin sistematizó y popularizó para explicar sus pares dicotómicos contrapuestos. Esta sistematización, le valió la fama mundial definiendo además la maqueta editorial de casi la totalidad de sus obras. (Külturmann, 2013) Por el otro, nos enfrentamos con la disposición móvil de comparación múltiple que Warburg abrazó en 1924, gracias a un regalo post-siquiátrico de Fritz Saxl, que el historiador comenzó a sistematizar en conferencias y especialmente en los paneles inconclusos del Atlas *Mnemosyne* hasta su muerte en 1929. (Gombrich, 2002:240-245)

A pesar de sus diferencias, ambas propuestas fueron pensadas en tanto formas de mediación con la imagen y su estudio, es decir como dispositivos de exposición y presentación. Sin embargo, mientras que Wölfflin apelaba a clases magistrales donde con suma autoridad desplegaba comparaciones certeras, cerradas y siempre duales entre dos proyecciones enfrentadas Warburg, exponía sus ideas de forma muy diferente. Los testimonios de asistentes de la conferencia *Hertziana* (1929) y otras presentaciones de Warburg relatan por el contrario que presentaba sus teorías rodeado de paneles móviles de imágenes, entre los que caminaba señalando recorridos sobre puntos variables, inversiones, continuaciones y mutaciones históricas sirviéndose de la fotografía fragmentaria y móvil del Atlas. (Forster, 2005) Dicho en otros términos, los dos sistemas tenían por supuestos básicos concepciones casi antagónicas de la HA: mientras que el formalismo wölffliniano propagaba una visión autónoma de la forma artística (y en demostrarlo radicaban sus comparaciones), la escuela warburguiana defendía la indivisión teórica de las relaciones entre forma y contenido, considerando esta fundición la linfa vital del arte y de la imagen en general. (Burucúa, 2007) Estas conexiones eran expuestas por Warburg en los paneles del Atlas sobre un fondo negro, neutro, donde las imágenes (reproducciones, recortes etc.) se interpelaban entre sí, respondiendo a relaciones específicas de muy diversa índole (supervivencias formales e históricas, inversiones de sentido, viajes geográficos de imágenes, conquistas científicas, construcciones polares etc.)

Como ya mencionamos, el éxito y continuación del modelo de Wölfflin aseguró su perdurabilidad como estrategia pedagógica, mientras que Warburg al igual que Benjamin, fue olvidado y mantuvo una modesta pero importante recepción entre colegas y eruditos. (Didi-huberman, 2002) Por lo tanto, con el redescubrimiento reciente de las teorías warburguianas, se recobra también una forma de medialidad para con la imagen inédita en la HA, que puede estudiarse como una herramienta útil para afrontar los desafíos que la enseñanza actual presenta. Si bien existen nuevas propuestas que se anotan como innovaciones didácticas para estas materias (las aulas virtuales, las clases a distancia, las proyecciones de imágenes etc.), el Atlas y las concepciones que lo rodean tienen la ventaja de haber sido gestadas como medio específico para el estudio de la HA. Consecuentemente, pese a ser un sistema incompleto y absolutamente anacrónico, es uno de los últimos proyectos críticos que se planteó la presentación visual de problemas culturales en la larga duración, en una época en la que este tipo de construcciones comenzaban a ser infranqueables.

Por otra parte, su profético parentesco con la Web y los buscadores virtuales, sobre todo en el modo de “conectar lo diverso” (Ruíz, 2006), nos insta a pensar tanto similitudes como diferencias para con estos enormes soportes de información contemporáneos. En ese sentido, podemos destacar la idea de montaje que el Atlas plantea como principal diferencia, considerada por muchos autores la “unidad primaria” del proyecto *Mnemosyne* y la operación más evidente y general de los

paneles en tanto creadores de nodos. (Mazzuco, 2003, Forster, 2003). El montaje del Atlas en tanto manera de “sacar a la luz los nervios desnudos del pensamiento y permitir a las ideas que muten y se fusionen entre sí” (Manguel, 2005: 413), problematiza con la idea de un montaje móvil, la presentación y exposición de hipótesis y contenidos. En vistas de ello, las imágenes se presentan para dar cuenta de un problema (histórico, político, estético etc.) que no sólo tiene que ver con la información documental, sino con resaltar una super-estructura conceptual que las aúna. El montaje, como unidad primaria del proyecto, propone entonces la activación de una interpretación cultural e histórica retrospectiva, esencialmente imaginativa que, aún llena de lagunas y de recortes (propios también de los medios actuales) se enfrenta con problemas generales, surgidos de la concatenación de casos específicos (*exemplum*). Como señala Centanni (2003):

(...) es que el trabajo se presenta sin filtros, desnudo y esquelético, y en conjunto, lo que se le comunica al público (...) es el ejercicio de la búsqueda. Los paneles son complejos por que requieren saber: como un cuerpo desollado (...) requiere conocer el cuerpo intacto: muestran – bajo la superficie del laberinto – las conexiones y los circuitos, los canales y los nervios (Centanni, 2003: 20)

En este sentido, la presentación de las relaciones y del montaje, defienden una medialidad honesta para con el/los intérpretes, ya que la presentación de los contenidos se realiza con total transparencia tanto en sus conexiones como en sus intervalos: (...) “conocimiento por el Montaje”, agregamos con Didi-Huberman. La imagen por sí sola, no tiene ningún estatuto epistemológico, depende de la manipulación a la que se la someta; ningún fenómeno se explica por sí mismo y a sí mismo, (...) *sólo varios tomados juntos y organizados con método terminan por darnos algo que puede poseer algún valor para la teoría*” (Didi-Huberman y otros, 2010: 45).

II

Regresando a nuestra investigación mayor, hemos sumado a la unidad de montaje otros aspectos y conceptos warburgianos que no desarrollaremos en este espacio pese a ser fundamentales. Por otra parte, a lo hasta aquí expuesto, podemos sumar la aparición reciente de nuevas perspectivas educativas que se acercan a la operatividad del Atlas y sus vaivenes como innovación didáctica. En ese sentido, los recursos tecnológicos disponibles, no han logrado aún con todos sus infinitos medios, generar problemas y enfoques que insuflen a las relaciones generadas de contenido crítico y sintomático. A propósito de esto, la reciente teoría educativa del *conectivismo*, que George Siemens (2004) ha desarrollado como innovación respecto del conductivismo, el cognitivismo y el constructivismo en tanto formas de aprender en la era digital, se acerca bastante a lo que la “medialidad” warburgiana vislumbró en las primeras décadas del siglo XX. Esta teoría que responde a los problemas del aprendizaje en la era digital, como su nombre lo indica, radica en potenciar la formación de conexiones en un medio que ha dejado de ser predecible, abrazando al caos como una nueva “realidad para los trabajadores del conocimiento.” (Siemens, 2004: 5) Por lo tanto, el conectivismo alienta a la “auto-organización” como forma de construcción de patrones organizados, pero flexibles, para moverse dentro del caos informativo como en una “forma críptica del orden” (Siemens, 2005: 7) El aprendizaje, en tanto proceso de auto-organización, requiere que los sistemas de formación “(...) sean informativamente abiertos, esto es (...) que sean capaces de clasificar su propia interacción con un ambiente, (...) capaces de cambiar su estructura...” (Siemens, 2005: 4). La propuesta en ese sentido, esta orientado a la comprensión y toma de decisiones basadas en principios cambiantes donde la habilidad de realizar distinciones entre informaciones resulta tan crucial como el reconocimiento de la alteración o cambio de los entornos

construidos con anterioridad, al irrumpir en ellos una nueva información. Para utilizar una metáfora del mismo Siemens: “La tubería es más importante que su contenido”. (Siemens, 2004: 6), para volver a Warburg:

(...) si la mayoría de las bibliotecas de su época se asemejaban al despliegue que hace un entomólogo de sus especímenes calvados con alfileres y rotulados, la de Warburg se presentaba al visitante como un hormiguero que hubiera sido recubierto con un vidrio, para que los niños pudiesen mirarlo. (Manguel, 2005: 413)

En este sentido, las estrategias pedagógicas deben dar cuenta de un tema específico tanto como deben “enseñar a pensar” de forma relacional las conexiones entre las imágenes y la historia. (Lagrecá, Sánchez, Ruvituso, 2014) El efecto que supone el conectivismo de Siemens y en menor medida nuestra perspectiva, es el de alentar nuevos montajes, nuevas conexiones que, partiendo de esta y otras herramientas pedagógicas, construyan una forma de pensamiento crítico, colectivo y siempre problemático. Esta construcción, operativizada en la enseñanza de la HA desbarata cualquier consideración hacia las imágenes del pasado más o menos remoto como una estructura dada por un contenido más o menos fijo, habilitando problemas conceptuales y políticos nuevos cada vez que se realiza un “re-montaje”.

III

Estos presupuestos teóricos sintéticamente señalados, junto con la nota sobre el conectivismo, alentaron algunos primeros intentos didácticos dentro del Taller de imagen mencionado en la primera parte de esta comunicación. La experiencia, se presentó como una primera oportunidad para aproximar nuestra hipótesis hacia contenidos específicos de la HA y hacia un contexto de enseñanza particular (los primeros años de la carrera). En ese sentido, los encuentros fueron realizados simultáneamente con la materia Historia del Arte III, dictada en el segundo año de la carrera, como forma de complementar y expandir conocimientos generales y específicos además de aclarar dudas metodológicas y proponer problemas disciplinares.

Para ello, los cuatro encuentros propuestos se dividieron en temáticas/problema, con un objetivo sencillo: revisar léxicos y conceptos apprehendidos para el análisis de la imagen y señalar problemas que las respuestas demasiado contundentes u objetivas acarrearán en el discurso. Con ese objetivo, los encuentros fueron acompañados por una presentación tipo Panel (realizado en Prezi) donde únicamente imágenes de diversas épocas se desplegaban bajo un argumento (engañosamente lineal) determinado pero no revelado a priori a los asistentes. Siguiendo la “composición sinfónica” del Atlas que según Scaffi (2008) recorre dos temas fundamentales: la apertura racional del *Denkraum* (las conquistas de la lógica representadas en imágenes) y las supervivencias (*Nachleben*) de las pathosformas (la persistencia y mutación de gestos y expresiones a través del tiempo), las imágenes presentadas se reunieron en dos grupos. Estos grupos, pretendían dar cuenta de los dos tipos de temporalidad del Atlas, a saber: el tiempo cronológico, presentado por las imágenes en sincronía con su época por un lado y el tiempo de las “supervivencias”, es decir los embistes de otro tiempo (el de la memoria) que según Didi-Huberman (con Warburg) se manifiestan en las imágenes a través del síntoma del anacronismo (Didi-Huberman, 2002). Pese a las diferencias, ambos grupos pretendieron dar con una historia diacrónica, es decir aunar las imágenes presentes (microestructuras) en una comparación-problema (macro-estructura) que se desarrollara en el tiempo a pesar de sus vaivenes.

Las conexiones que configuraron el primer encuentro se aunaron bajo el tema general: “Configuración del canon: el problema de la representación y la evolución de la historia

del Arte tradicional”. A propósito de ello, se elaboraron preguntas-guía que orientaban un recorrido lineal de imágenes clásicas en relación aparentemente cronológica, comenzando con pintura Egipcia y pasando por estatuaria griega hasta llegar a las construcciones académicas de pintores americanos del siglo XIX. (imágenes en cronología) Esta construcción era simultáneamente puesta en cuestión por los lenguajes de la iconografía bizantina (s. V), el prerrafaelismo (s.XIX), el arte “popular” de los ex votos mexicanos (s.XX), obras de Cándido López (s.XIX) y los retratos de Fayum (s. I a.C – s. III) – (imágenes de “contra ejemplo” anacrónico).

Los “anacronismos” intercalados que tenían como principal objetivo llamar la atención sobre los usos y sentidos de los recursos visuales, intentaban problematizar la conexión naturalizada que los asistentes tenían de la revolución griega y su progreso, como discurso habitual de la HA. Las preguntas intentaban quebrar los presupuestos y exigir considerar los nuevos nodos que proponía el montaje del panel. Es preciso aclarar, que el objetivo no era precisamente una des-datación de conexiones aleatorias sino más bien, gracias al anacronismo, una deconstrucción de los presupuestos que hacían de una cronología tradicional, un recorrido naturalizado, un “contenido” aprehendido. Por esta razón, todos los encuentros se construían bajo una línea de tiempo esquemática que, al final del encuentro, necesariamente tenía que ser reformulada. A su vez, el efecto fue alcanzado en tanto que las imágenes de este primer encuentro eran en su mayoría conocidas o de decodificación sencilla para los asistentes. Por otro lado, el análisis que se sugería complejizaba y ponía en cuestión las respuestas enciclopédicas y, gracias a las interpolaciones, la inestabilidad de ciertas relaciones. En ese sentido, la propuesta intentaba, también, presentando un montaje singular, relativizar la relación alumno-docente (productor/consumidor) de tipo mercantil que Renán Vega Cantor (2014) identifica como forma elaborada del capitalismo en tanto lógica actual reinante de la educación superior. (Vega Cantor, 2014)

Durante el segundo encuentro, las conexiones realizadas se acotaron casi en su totalidad a imágenes tradicionales, bajo dos constructos relacionados. El primero, recorría un motivo tradicional (El beso de Judas) por diversos ejemplos medievales y renacentistas con el objetivo de determinar herramientas de descripción y análisis específicos. La aparición de la interpretación del motivo por Caravaggio, obligaba a una comparación, donde los conceptos de “evolución” técnica y calidad aparecieron repentinamente entre las respuestas. Por otro lado, el segundo constructo se orientaba directamente a la teoría que Warburg desarrolló respecto a la técnica de la “Grisalla” en “La última voluntad de Franchesco Sassetti” (Warburg, 2014: 137-196) En este artículo y en otros, Warburg identifica puntos de tensión dentro del análisis visual que evidenciaban para él los problemas morales y psíquicos de “traer al presente” las imágenes del pasado, además de determinar como estas pueden cambiar el estilo de un artista y de una época. Es decir, una forma de poner en tensión la relación con el canon y la construcción histórica esteticista del Renacimiento como la consumación de “(...) una revolución cumplida.” (Warburg, 2014:196) Este encuentro se refirió especialmente a la problematización de las ideas acerca de la periodización que los asistentes manejaban para aunar imágenes y su discutible operatividad.

El tercer encuentro presentaba otro motivo tradicional, paisajes y fotografía contemporánea, intentando encontrar directrices similares al anterior. El cuarto y último, conectó el planteo formal de Jackson Pollock, la estética soviética de los años 40 y la ojiva nuclear “Torpedo” de Alfred Barr (1941) con la historia de los “ismos” que va de el Impresionismo, pasando por Van Gogh, hasta llegar al Expresionismo Abstracto y al Arte de Concepto. Este constructo, intentaba poner de relevancia la estrategia de monopolio norteamericano que Eva Cockcroft (1974) identifico con los valores del liberalismo, el existencialismo y la teoría de la *Medium especificity* (Greenberg), como formas de ataque ideológico al arte de la U.R.S.S. (Cockcroft, 1974) De esta manera, se proponía una revisión crítica del recorrido tanto de la enciclopedia tradicional de “genios del arte” como del gusto académico actual y de algunos

problemas de la estética contemporánea. El panel, continuaba con el análisis warburgiano del *Dejeune sur l'herbe* de Manet (Warburg, 2015), en oposición a otros análisis conocidos, relevando tanto sus fuentes clásicas como una hipótesis acerca de la innovación/tradición por encadenamiento fuera de los regímenes estéticos. En ese punto, las conexiones volvían al problema con el canon, esta vez desde la caricatura política primero y del enfrentamiento de reinterpretaciones y citas contemporáneas en diálogo con sus contrapartes canónicas después.

Estos experimentos que, lamentablemente pierden su potencia explicativa en la enunciación, quedan expuestos aquí, solo como disparadores de algunas ideas de remontaje que sirvieron como ejercicio de construcción de conexiones para experimentar algunos presupuestos de esta estrategia educativa. Las preguntas realizadas y los objetivos obtenidos, serán expuestos en otra oportunidad considerando su complejidad y especialmente su densidad. Resta solo señalar, que el uso del montaje y la conexión de lo diverso, conlleva sin duda diversos problemas específicos, (que imágenes conectar, con qué fines y bajo que presupuestos) que cada docente debe resolver y ajustar de acuerdo al contexto educativo al que se enfrenta. Sin embargo, la potencialidad y posibilidad de esta herramienta ha quedado parcialmente demostrada.

Esperemos que esta manera de problematizar las conexiones para fines pedagógicos, aliente formas de pensar que rechacen de raíz cualquier constructo dado, en la mayoría de los casos extranjero, solventando nuevos montajes y problemas, sirviéndose de las nuevas herramientas y medios para configurar formas nuevas de pensar y de enseñar .

Bibliografía

- Belting, H.** (2007) *Antropología del arte*. Buenos Aires: Katz
- Burucúa, E.** (2007). *Historia, arte, cultura: de Aby Warburg a Carlo Guinzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Burucúa, E.** (2006). *Historia y ambivalencia*. Buenos Aires: Biblos
- Centanni, M.** (2002). *Introduzione ad Aby Warburg e all'Atlante della Memoria*. Milán: Bruno Mondadori
- Didi-Huberman, G. y otros.** (2010) Atlas: llevar el mundo a cuestas
- Didi-Huberman, G.** (2002) *Ante el tiempo: Historia del Arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Didi-Huberman, G.** (2008) La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de fantasmas según Aby Warburg. Madrid: Abada
- Gombrich, E.** (2002). *Aby Warburg: una biografía intelectual*. Madrid: Alianza
- Werkmeister, O.** (2006). "The turn from Marx to Warburg in West German Art History. 1968-90) En: *Marxism and the History of Art*. Londres: British Library catalogue
- Forster, K.** (2005). "Images as Memory Banks: Warburg, Wölfflin, Shwitters, and Sebald". [en línea] Consultado el 12 de Marzo de 2016 en: http://www.engramma.it/eOS2/index.php?id_articolo=924
- Ginzburg, C.** (2002). *Mitos, emblemas e indicios*. Buenos Aires: Gedisa
- Hazan, O.** (2010). El mito del progreso artístico. Madrid: Akal
- Kulturmann, U.** (2013). La Historia de la Historia del Arte. Madrid: Akal
- Libedinsky, M.** (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Lagrecá, L. Ruvituso, F. Sánchez, J.** (2014). "Arte, Historia e Historia del Arte: una experiencia de construcción curricular". En: *Revista digital XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN*. Santa Fe: Universidad del Litoral
- Manguel, A.** (2005). "La Biblioteca Mnemosina". En: *Pisceanálisis APdeBA Vol. XXVII, n°3*. Buenos Aires: Asociación psicológica

- Mazzuco, K. Forster, W. Centanni, M.** (2003). "Intorno a Mnemosyne: Incontro con Kurt W. Forster al Seminario di tradizione classica" [en línea] Consultado el 15 de Junio de 2016
en:http://www.engramma.it/engramma_v4/homepage/35/conferenze/tappa_seminario_forster.html
- Mazzuco, K.** (2007). "I seminari della KBW. Un laboratorio di método. [en Línea] Consultado el 10 de Junio de 2016 en:
http://www.engramma.it/engrammarevolution/56/056war_seminario.html
- Nisbet, R.** (1980). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa
- Sanchez, D.** (2005). "La importancia del Arte como propuesta pedagógica". En: *Aprender desde el Arte*. Ortiz, C. (2005). Buenos Aires: Educación Papers
- Siemens, G** (2004) "Conectivismo. Una experiencia de aprendizaje para la era digital" [En línea] Consultado el 15 de Julio de 2016 en <http://www.reddolac.org>
- Scaffi, A.** (2008). "L'Atlante della memoria: sinfonia di immagini per un teatro di frammenti". [en línea] Consultado el 19 de Junio de 2016 en
http://www.engramma.it/eOS2/index.php?id_articolo=10
- Trepat, C.** (2003). "Didácticas de la Historia del Arte: criterios para una fundamentación teórica". En: *Íber: didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*. Madrid: UCM
- Vega Cantor, R.** (2014) "El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria" [en línea] Consultado el 19 de Junio de 2016 en
<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Warburg, A.** (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal
- Warburg, A.** (2014). *La supervivencia de las imágenes*. Buenos Aires: Miluno
- Warburg, A.** (2015) *El desayuno sobre la hierba de Manet*. Buenos Aires: Casemiro